



L'abandon et la persistance des étudiants en formation à distance : proposition d'un modèle pour aider à comprendre ces phénomènes complexes.

Présenté par
Serge Gérin-Lajoie, Professeur, Ph. D.
Louise Sauvé, Professeure, Ph. D.
Sophie Marineau, Auxiliaire de recherche



Communication dans le cadre du projet:

Regard des apprenantes universitaires sur les modes d'organisation et d'encadrement pédagogique en formation à distance et en ligne

FRQSC - Action concertée : Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires 2016-2017

L'équipe de chercheurs

Louise Sauvé (Chercheure principale)

Cochercheurs

- Serge Gérin-Lajoie, Université TÉLUQ
- Martin Houle, Université TÉLUQ
- Thérèse Laferrière, Université Laval
- Cathia Papi, Université TÉLUQ
- Didier Paquelin, Université Laval
- Séverine Parent, UQAR
- Nicole Racette, Université TÉLUQ

Auxiliaires

- Guillaume Desjardins,
- Sophie Marineau
- Sandrine Marineau

Un phénomène en FAD mais en enseignement supérieur aussi

- En général, la persévérance dans les études universitaires est mesurée par une inscription dans un programme (certificat, majeur, baccalauréat) qui mène à un diplôme ou à un abandon du programme.
 - Pourquoi certains persévèrent et d'autres abandonnent?
 - Comment agir sur cette réalité et ainsi adapter les pratiques de formation dans les établissements ou encore selon les différents modes ?

Ce que nous dit la recherche sur la PRS

- En FADEL les taux d'abandon sont plus importants Papi et Glikman (2015)
 - Interpellent bon nombre chercheurs
- Au cours des 20 dernières années, travail d'identification des facteurs permettant de favoriser la PRS des étudiants afin de diminuer le taux d'abandon et d'échec scolaire à l'université ?

Ce que nous dit la recherche sur la PRS

Trois grandes catégories de déterminants sur la PRS (Lee et Choi, 2011):

1. Ceux liés aux étudiants (performance académique antérieure, expérience en FADEL, caractéristiques psychologiques, etc.)
2. Ceux portant sur les cours et les programmes (conception des cours, support institutionnel, possibilités d'interaction, etc.),
3. Ceux associés à l'environnement (degré d'engagement au travail, soutien de l'environnement personnel et professionnel).

Ce que nous dit la recherche sur la PRS

Plusieurs théories et modèles pour expliquer l'abandon et la persévérance aux études

Théories	Caractéristiques	Quelques auteurs clés
<i>Psychologique</i>	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais en ne tenant pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965) ; Rose et Elton (1966) ; Hanson et Taylor (1970) ; Miller (1994) ; Christie et Dinham (1991); Fontaine et Peters (2012); Robotham et Julian (2006)
<i>Sociale</i>	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel et Pincus (1980)
<i>Économique</i>	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un(e) étudiant(e) peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant(e).	Tinto (1992)

Théories	Caractéristiques	Quelques auteurs clés
<i>Organisationnelle</i>	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant(e).	Spady (1970) ; Pascarella et Terenzini (1980) ; Bean et Metzger (1985) ; Cabrera, Castaneda, Nora et Hengler (1992)
<i>Interactionnelle</i>	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiant(e)s et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Van Gennep (1960) ; Spady (1970) ; Tinto (1975, 1993).

Limites dans les recherches

- Limites conceptuelles entravent la clarté des recherches menées et l'identification de solutions concrètes qui permettraient de favoriser la PRS .
- Manque d'analyse des interdépendances entre la multiplicité des facteurs qui favorisent la PRS (FCEE, 2007; Sauvé et al., 2015).
- Peu d'études longitudinales sur les effets de la FADEL sur l' xp rience étudiante dans un programme d'études universitaires.
- Peu d'études ou de modèles qui considèrent les déterminants technologiques (Lakhal, 2019)

Le projet de recherche

Objectifs du projet de recherche

1. Déterminer si les caractéristiques des étudiants ont une influence sur la PRS en FADEL;
2. Déterminer, selon les étudiants, les intervenants et les professeurs/équipes pédagogiques, comment les modes d'organisation pédagogique de la FADEL soutiennent la PRS;
3. Déterminer, selon les étudiants, les intervenants et les professeurs/équipes pédagogiques, comment les modes d'encadrement pédagogique de la FADEL soutiennent la PRS.

Objectifs du projet de recherche

1. Déterminer si les caractéristiques des étudiants ont une influence sur la PRS en FADEL;
 - Q1.1- L'utilisation ou non des stratégies d'apprentissage?
 - Q1.2 - Les conditions environnementales (famille, finance) propices ou non?
 - Q1.3 - L'influence ou non des variables sociodémographiques et scolaires?
 - Q1.4 - Les caractéristiques des étudiants qui influencent le plus la PRS en FADEL?

Objectifs du projet de recherche

2. Déterminer, selon les étudiants, les intervenants et les professeurs/équipes pédagogiques, comment les modes d'organisation pédagogique de la FADEL soutiennent la PRS;
- Q2.1 - Les modes d'organisation pédagogique influencent-ils la PRS des étudiants en FADEL?
 - Est-ce que le fait que la formation soit totalement à distance ou hybride a un impact sur la PRS?
 - Quel est le degré d'adéquation des scénarios technopédagogiques de la FADEL aux besoins des étudiants?
 - Qu'en est-il du degré de réussite des étudiants par rapport aux dispositifs offerts : approche pédagogique, contenu, plateforme?

Objectifs du projet de recherche

- Q2.2 - Quelle relation existe-t-il entre les caractéristiques personnelles des étudiants, les modes d'organisation pédagogique et la PRS en FADEL?
- Q2.3 - Les modes d'organisation pédagogique dans les formations totalement à distance ou hybrides favorisent-ils l'adaptation sociale et académique de l'étudiant?
- Q2.4 - Quelle est l'influence des modalités individuelles ou collaboratives dans les activités d'apprentissage sur la PRS?

Objectifs du projet de recherche

3. Déterminer, selon les étudiants, les intervenants et les professeurs/équipes pédagogiques, comment les modes d'encadrement pédagogique de la FADEL soutiennent la PRS.
 - Q3.1 - Quels types d'encadrement dans chacun des dispositifs? Tutorat individuel ? de groupe ? par les pairs? en présence/à distance? en ligne/hybride, individualisé/collectif?
 - Quel agencement au niveau des différentes formes d'encadrement ?
 - Quelle coordination entre les différents acteurs de l'encadrement ?
 - Les acteurs de l'encadrement sont-ils formés à cette activité et si oui comment ?
 - Comment ces types d'encadrement sont-ils présentés aux étudiants?

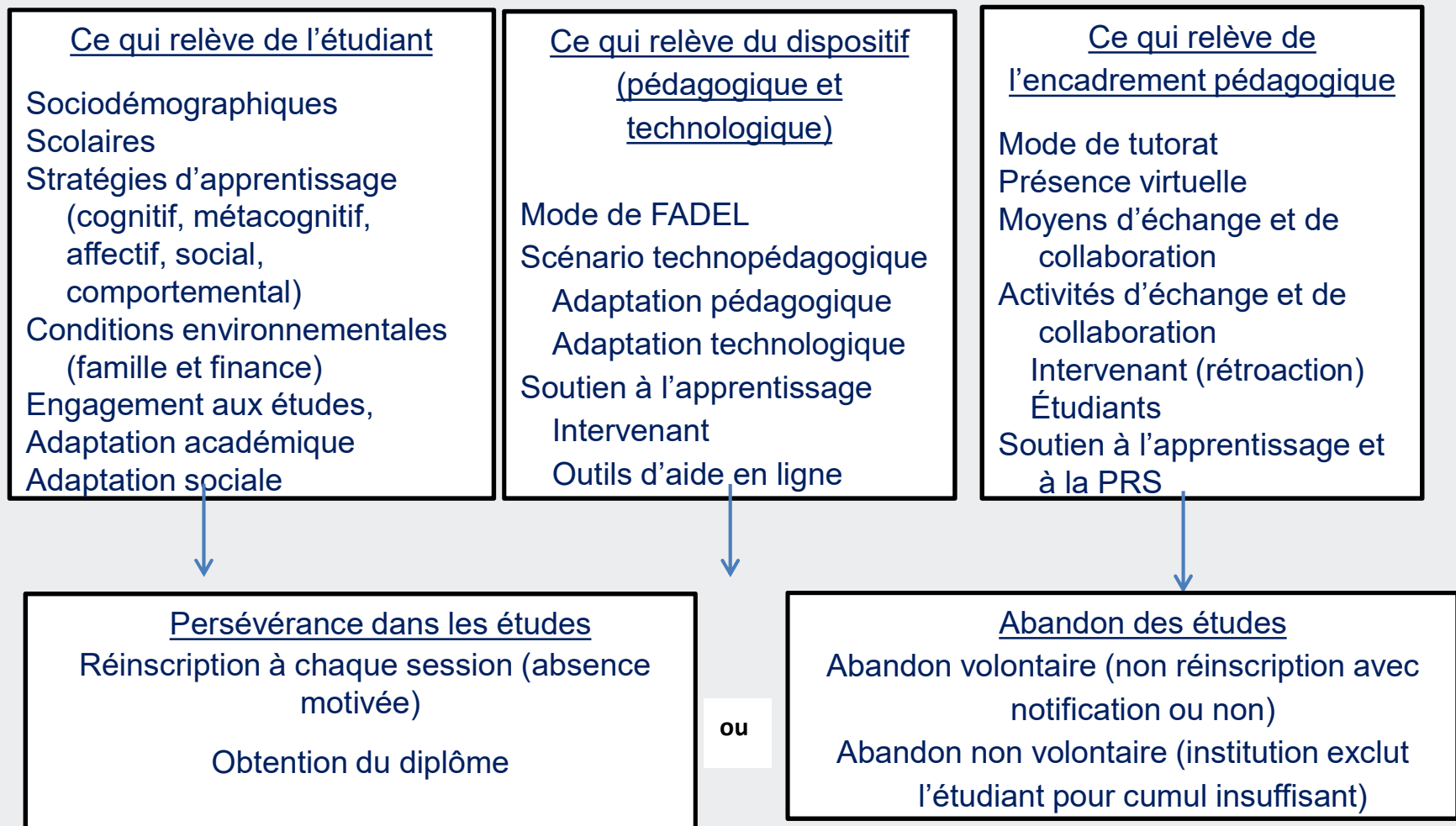
Objectifs du projet de recherche

- Q3.2 - Quels sont les types d'interaction entre étudiant/Intervenant et étudiant/étudiant? contexte et type de sollicitation? moyens de communication privilégiés (synchrone/asynchrone, institutionnel/ personnel, individuel/collectif)? choix des moyens (liés au motif et/ou aux acteurs des interactions, à la situation pédagogique, aux représentations que les acteurs se font des technologies?)
- Q3.3 - Quelles sont les perceptions des interactions du point de vue des étudiants et des intervenants? rôle des intervenants dans le dispositif et dans leurs échanges avec les apprenants ? des freins à la communication? du regard et du sentiment suscités par la réponse de l'intervenant? de l'apprenant?

Objectifs du projet de recherche

- Q3.4 - Dans quelle mesure ces échanges favorisent-ils un sentiment de présence, une aide? à la réalisation d'une activité? à la compréhension d'un concept, la mémorisation d'un fait?
- Q3.5 - Quels sont les types de soutien (organisationnel, cognitif, métacognitif, socioaffectif, etc.) ainsi mis en œuvre? Les sollicitations et rétroaction sont-elles en adéquation ou y a-t-il une dérive d'un type de soutien à un autre?
- Q3.6 - Selon les étudiants, quel rôle jouent ces interactions dans leur cheminement et leur PRS?

Modèle théorique de la recherche





Les instruments de collecte

Collecte auprès des étudiants dans les cours ciblés

- Sondages
 - Q1 = 64 questions
 - Q2 = 12 questions
 - Q3 = 64 questions
 - Q4-5 = 15 questions
- Groupe de discussion

Collecte auprès des étudiants dans les cours ciblés

Pendant le cours			1 ^{er} Trimestre suivant	2 ^e Trimestre suivant
Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Sem 1-2	Sem .5-6	Sem. 12-13		
<ul style="list-style-type: none"> • Socio-démo • Sentiment auto-efficacité • Stratégies d'apprentissage • Motivation • Gestion des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> • Styles d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajustements académiques • Organisation pédagogique • Mode d'encadrement 	<ul style="list-style-type: none"> • Persévérance 	<ul style="list-style-type: none"> • Persévérance

Les caractéristiques individuelles des étudiants

- Motivation
- Conditions environnementales
 - contextes financiers et familiaux.

Les caractéristiques individuelles des étudiants

- **Stratégies d'apprentissage utilisées ou non**
(Ruph, 2010; Sauvé et al., 2015)
 - l'écoute, la lecture, la recherche d'informations, la production orale et écrite, la mise en forme des travaux, la gestion de la motivation, du stress et des émotions, la gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation, la gestion de temps et des tâches et la conciliation étude-travail-famille
- **Conditions environnementales**
 - contextes financiers et familiaux.

Le mode d'organisation pédagogique du cours

- L'adaptation techno-pédagogique (méthodes pédagogiques et choix des plateformes) des contenus d'apprentissage pour soutenir les étudiants dans leurs apprentissages (Sauvé, 2014; Bates, 2015);
- Les notions de distance/présence perçues par les étudiants dans les dispositifs de la FADEL : de totalement à distance aux variantes de l'hybridation au niveau des différents cours (Charlier et al., 2006; Lebrun et al., 2014);

Le mode d'organisation pédagogique du cours - suite

- L'apport des médias communicationnels bidirectionnels mis à la disposition des l'étudiants (du dispositif vers les étudiants et l'inverse)
(Greer et al., 1998; Probst et al., 2004);
- La place faite à la notion d'autoapprentissage, de « self-directed learning » (Jezégou, 2013);
- Les temps synchrones et asynchrones des activités d'apprentissage individualisées et collaboratives (Potvin, 2011; Lebrun et al., 2014).

Le mode d'organisation pédagogique du cours – outil de collecte

- La scénarisation pédagogique :
 - les approches éducatives,
 - le degré de structuration des contenus,
 - le degré de présence d'occasions d'exercer ses stratégies d'apprentissage cognitives et d'autorégulation,
 - le parcours d'apprentissage (structuré, individualisé, différencié, personnalisé),

Le mode d'organisation pédagogique du cours – outil de collecte - suite

- La scénarisation pédagogique - suite:
 - le tutorat (mode, présence, interventions motivationnelles, de correction, de soutien à l'apprentissage, etc.)
- La place faite aux apprenants:
 - passif ou en action
 - la prise en compte des besoins des étudiants,
 - Les aides à l'apprentissage pour soutenir la PRS dans les cours et le programme.

Le mode d'encadrement pédagogique

- Le degré de présence virtuelle des intervenants et leurs rôles attendus du point de vue de des étudiants et de des intervenants en regard des dispositifs de FADEL (Papi et Glikman, 2015);
- La pertinence des activités d'échange et de collaboration (Papi et Angulo Mendoza, 2016);
- L'apport des intervenants pour réduire les obstacles de la FADEL (autonomie éducative, stratégies déficientes, etc.) susceptibles d'être des freins à la PRS (Teutsch et al., 2004; del Moral Pérez et Martínez, 2012).

La persévérance

- Trois dimensions de la persévérance aux études (Dixson, 2010a, b).
 - Degré d'engagement (affectif, comportemental et cognitif) des étudiants dans leurs études
 - Degré d'intégration sociale aux activités universitaires (ex. présence de relations positives avec les autres étudiants; interactions avec les membres de l'établissement vs les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants)
 - Degré d'intégration académique (ex. connaissances institutionnelles sur les plans de l'aide institutionnelle, du langage postsecondaire; connaissance du programme d'études; problèmes d'orientation et de choix de programme, etc.)

Collecte auprès des étudiants dans les cours ciblés

Trimestres							
	E-18	A-18	H-19	E-19	A-19	H-20	
3 Cours (Pilote)	•Q1 - Q2 - Q3 •DA	Q4	Q5				Groupe de discussion
37 cours		•Q1 - Q2 - Q3 •DA	Q4	Q5			
17 cours			•Q1 - Q2 - Q3 •DA	Q4	Q5		
17 mêmes cours				•Q1 - Q2 - Q3 •DA	Q4	Q5	

Données sur l'apprentissages (Learning analytics)

- **Nombre de visites par journée** : temps des travaux, cycle de la semaine
- **Date de première visite et date de dernière visite** : rythme de l'apprentissage
- **Nombre de visite par page d'un cours** : utilisation des différentes composantes du cours
- **Fréquence de consultation des différentes parties du contenu du cours** : plan de cours ou guide, activités d'apprentissage, activités d'évaluation, contenus proprement dit, guide d'utilisation et autres éléments du cours
- **Participation aux activités individuelles** : activités d'apprentissage, activités d'évaluation
- **Participation aux activités collectives** : forum, vidéoconférence d'encadrement
- **Nombre d'interactions** avec l'intervenant(e) et les autres étudiant(e)s

Collecte auprès des intervenants dans les cours ciblés

- Questionnaire
 - 27-33* questions
 - Informations socio-démo
 - Mode d'organisation pédagogique
 - Mode d'encadrement
 - Modalités de communications
 - Formations et suivis
 - * Professeur responsable
- Groupe de discussion

Analyses à venir

Analyses à venir

- Statistiques inférentielles
 - Liens qui existent entre les variables indépendantes et modérés et les variables dépendantes que sont la PRS,
 - Comparaison des caractéristiques entre les groupes d'étudiants appartenant à chacun des modes de FADEL qui persévèrent.

Résultats à venir

UNIVERSITÉ LAVAL

À propos Nous joindre

AIPU 2020 APPEL À COMMUNICATIONS PROGRAMME INFORMATIONS UTILES ACTUALITÉS

f in

19 AU 22 MAI 2020 VILLE DE QUÉBEC, CANADA

AIPU 2020

Redéfinir l'expérience d'enseignement et d'apprentissage | Osons l'avenir

DÉCOUVRIR QUÉBEC SOUMETTRE UNE COMMUNICATION

209 1 49 55
Jours Heures Minutes Secondes

Références

Bates, A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Learning*, BC Open Textbooks. Disponible sur le Web : <http://opentextbc.ca/teaching-in-a-digital-age/>.

Bean, J.P. et Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.

Christie, N. G. et Dinham, S. M. (1991). Institutional and external influences on social integration in the freshman year. *The Journal of Higher Education*, 62 (4), 412-436.

Del Moral Pérez, M. E. et Martínez, L. V. (2012). University teaching in the 2.0 era: virtual campus teaching competencies. *RUSC*, 9(1), 231.

Références

Dixon, M. (2010a). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), June, 1 – 13.

Dixon, M. (2010b). Measuring Student Engagement in the Online Course : The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, 19(4), p143-157.

Fédération canadienne des étudiantes et étudiants [FCEE]. (2007). *Une stratégie pour le changement : l'argent c'est important. Une solution de remplacement pour un système d'enseignement postsecondaire accessible et de qualité supérieure*. Ottawa : Fédération canadienne des étudiant-e-s. Site Web disponible : <http://www.cfs-fcee.ca/html/french/research/index.php>.

Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université: Etat de la question. Dans M. Romainville et C. Michaut (Éds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 33-52). Bruxelles: De Boeck.

Références

- Greer, J., McCalla, G., Collins, J., Kumar, V., Meagher, P. et Vassileva J. (1998). Supporting Peer Help and Collaboration in Distributed Workplace Environments. *International Journal of Artificial Intelligence and Education*, 9(3-4), 159-177.
- Hanson, G. R. et Taylor, R. G. (1970). Interaction of ability and personality: Another look at the drop-out problem in an institute of technology. *Journal of Counseling Psychology*, 17 (6p1), 540.
- Heilbrun, A. B. Jr. (1965). Personality factors in college dropouts. *Journal of Applied Psychology*, 49 (1), 1-7.
- Jézégou, A. (2013). Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs*, 2010/3(24), 79-99. DOI 10.3917/savo.024.0079.
- Karabel, J. (1972). Community colleges and social stratification. *Harvard Educational Review*, 42 (4), 521-562.)
- Lakhal, S. (2019) Les déterminants de la persévérance des étudiants dans les cours à distance de niveau collégial: Les modalités de cours jouent-elles un rôle ?. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, Vol 45(2), 1-26.

Références

- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R et Mancusco, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education & Formation*, e-301, Mai, 54-74.
- Miller, G. D. (1994). *Predicting freshmen persistence and voluntary withdrawal from Heath's model of maturing*. Thèse de doctorat inédite, Syracuse University, USA.
- Papi, C. et Angulo Mendoza, G. (2016). Un camino sinuoso. De las tecnologías de la comunicación a la interacción en formación a distancia. *Congreso internacional de tecnología, conocimiento y sociedad*, Buenos Aires.
- Papi, C. et Glikman, V. (2015). Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. Disponible sur le Web : <http://dms.revues.org/1012>
- Pascarella, E. et Terenzini, P (1980). Predicting Freshman Persistence and Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.

Références

- Potvin, C. (2011). Aux frontières de la formation à distance : réflexions pour une appellation mieux contrôlée. *Distance S*, Automne 2011. <http://distances.teluq.ca/volume-13/aux-frontieres-de-la-formation-a-distance-reflexions-pour-une-appellation-mieux-controlee/>.
- Probst, W., Villardier, L. et Sauvé, L. (2004). *A Real-Time Configurable Web-based Tool for Teleconferencing and Telelearning. AACE-SITE 2004 - Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Atlanta, GA, USA, March 1-6.
- Robotham, D. et Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30 (02), 107-117.
- Rose, H. A. et Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13 (2), 242.
- Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2e éd.). Rouyn-Noranda, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Références

- Sauvé, L. (2014). Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : quelques recommandations. *Distances et médiations des savoirs*, 5. Disponible sur le Web : dms.revues.org/629.
- Sauvé, L., Fortin, A., Landry, F., Viger, C. (2015). *La persévérance et la réussite universitaires d'étudiants inscrits à des programmes de premier cycle en sciences comptables au Québec*. Rapport de recension. Québec : FODAR, décembre.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Teutsch, P., Bourdet, J. et Gueye, O. (2004). Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. *Conférence TICE 2004* (pp. 59-66). Compiègne.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e éd.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. Dans C. R. Burton et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 3). New York : Pergamon Press.

Références

- Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage* (2 ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Vos questions et commentaires



Serge Gérin-Lajoie
Professeur
serge.gerin-lajoie@teluq.ca

Sous-section

Texte

Texte

2^e ligne

Texte

2^e ligne

3^e ligne

Le projet de recherche

Page intercalaire

Sous-section

Sous-titre

2^e ligne

Zone de texte

Page intercalaire - image au choix

Titre

Titre

**Zone de texte alignée à gauche avec transparence qui
s'ajuste au texte**

Citation

Auteur ou source, année

Titre

Erfere ipsandelest, non re nem quist quisciis mi, tes ipsum solut pelescium excepudae is dolupta turepudicia natem fugit fugiatatem. voluptaqui vel et, il maionsequame mo et exerfer natatus velestia dolor molutetur sundel et as am quas ipiet eatem nam quideli quiasse niendestrum re dolorit ionsequi doluptatem illacerestia int volorem ius.

- Puce de 1^{er} niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 2^e niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 3^e niveau

Titre

Erfere ipsandelest, non re nem quist quisciis mi, tes ipsum solut pelescium excepudae is dolupta turepudicia natem fugit fugiatatem. voluptaqui vel et, il maionsequame mo et exerfer natatus velestia dolor molutetur sundel et as am quas ipiet eatem nam quideli quiasse niendestrum re dolorit ionsequi doluptatem illacerestia int volorem ius.

- Puce de 1^{er} niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 2^e niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 3^e niveau

Titre

Erfere ipsandelest, non re nem quist quisciis mi, tes ipsum solut pelescium excepudae is dolupta turepudicia natem fugit fugiatatem. voluptaqui vel et, il maionsequame mo et exerfer natatus velestia dolor molutetur sundel et as am quas ipiet eatem nam quideli quiasse niendestrum re dolorit ionsequi doluptatem illacerestia int volorem ius.

- Puce de 1^{er} niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 2^e niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 3^e niveau

Titre

Erfere ipsandelest, non re nem quist quisciis mi, tes ipsum solut pelescium excepudae is dolupta turepudicia natem fugit fugiatatem. voluptaqui vel et, il maionsequame mo et exerfer natatus velestia dolor molutetur sundel et as am quas ipiet eatem nam quideli quiasse niendestrum re dolorit ionsequi doluptatem illacerestia int volorem ius.

- Puce de 1^{er} niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 2^e niveau
- Puce de 1^{er} niveau
 - Puce de 2^e niveau
 - Puce de 3^e niveau

Titre

TITRE	TITRE	TITRE
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum

Titre

TITRE	TITRE	TITRE
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum

Titre

TITRE	TITRE	TITRE
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum
LOREM	Lorem ipsum	Lorem ipsum

Titre

[illegible]

UNIVERSITÉ
TÉLUQ